



Tréma

15-16 | 1999

Savoir, langages et citoyenneté

Rapport à la langue, rapport au savoir, rapport à l'Autre

Marceline Laparra



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/1678>

DOI : 10.4000/trema.1678

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 1999

Pagination : 5-12

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Marceline Laparra, « Rapport à la langue, rapport au savoir, rapport à l'Autre », *Tréma* [En ligne], 15-16 | 1999, mis en ligne le 01 octobre 1999, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1678> ; DOI : 10.4000/trema.1678

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tréma

Rapport à la langue, rapport au savoir, rapport à l'Autre

Marceline Laparra

- 1 C'est toujours redoutable de commencer à parler parce que l'on peut parler de tout et je vais essayer de proposer un certain nombre de pistes pour effectivement articuler les trois termes qui sont proposés à notre réflexion collective. Comment penser ces trois termes, ces trois mots, ces trois concepts, les uns par rapport aux autres ? Alors, vous me pardonnerez ce que mon propos pourra avoir parfois d'elliptique ou de brutal. Il va de soi que le temps qui m'est imparti va m'amener à durcir le propos et à le simplifier bien évidemment. Il faudrait introduire de la nuance - vous allez voir - beaucoup de nuances, là où je procéderai par remarques qui vont presque relever de l'affirmation péremptoire pour le moment. Je voudrais essayer de voir et de comprendre comment réagit l'école, et quand je dis école dans mon propos, il sera question d'une continuité, de la moyenne section de maternelle au cycle central du collège. C'est la référence qui est la mienne aujourd'hui quand je vais évoquer tous ces problèmes.
- 2 Parenthèse : il est vrai qu'une des très grandes difficultés que nous avons, c'est penser cette continuité. Nous pensons des morceaux et, notamment du côté de la langue et du langage, nous ne tenons pas les mêmes discours selon les moments de la scolarisation. Du côté du savoir aussi d'ailleurs.
- 3 Alors, comment l'école va-t-elle réagir à ce qui se passe à la fois en son sein et hors d'elle-même, disons, sur ces cinquante ou cent dernières années ? Elle a été soumise, elle est soumise à, en gros, cinq très grandes évolutions. Parfois, sous le mot « évolution », il va falloir même aller jusqu'au mot « mutation », carrément. Ces évolutions sont, pour un certain nombre d'entre elles, complètement subreptices et on va voir que la première difficulté c'est de les articuler. C'est-à-dire de voir comment tous ces phénomènes interfèrent les uns avec les autres et pourquoi je vais convoquer ces cinq évolutions. A chacune des articulations, on va retrouver le trio **savoir, langages et citoyenneté**.
- 4 La première grande évolution concerne la demande sociale à l'égard de l'école, qui s'est profondément modifiée entre le moment par exemple où quelqu'un comme M. Weber la décrit dans *La fin des terroirs*, tout au début de l'école de Jules Ferry, quand on sait ce

qu'est la demande sociale et donc quel type de savoir, notamment, langagier, est demandé par la société à l'école, et aujourd'hui.

- 5 Quand on regarde l'ensemble des textes officiels du début du siècle, il y a un silence stupéfiant sur les enjeux linguistiques et langagiers. Il y a des instructions officielles entières où le mot « français » n'est pas prononcé, le mot « langue » n'est pas prononcé, il n'est jamais question de faire accéder les enfants à la maîtrise de la langue, etc. On parle de les faire accéder à des savoir-faire du type lire, écrire et compter ; on parle de lecture, mais sûrement pas de langue. C'est le grand silence des textes du début du siècle. Pourquoi ce silence ? Il y a un moment où, au contraire, on se dit que dans la situation linguistique française, l'école aurait dû être sommée de construire, comme on dit, la maîtrise de la langue. Et bien, ce concept que nous manipulons tous - maîtrise de la langue - c'est un concept extrêmement récent, sans doute défectueux, et qui apparaît extrêmement tardivement dans les évolutions.
- 6 Les instructions officielles de 1923 présentent rigoureusement le même silence. On va trouver, bien sûr, des discours sur la langue, mais dans des textes qui sont, en général, les textes écrits par ceux qui inspirent ces discours officiels. Chez Bréal, on va trouver des discours sur la langue, mais pas de discours à usage scolaire. C'est cela qui est tout à fait étonnant. Quand on rencontre un mot, c'est éventuellement le mot « langue » et rarement le mot « français », ce qui est tout à fait stupéfiant. Donc cela, c'est le premier aspect. Et, de ce fait, les enjeux de la scolarisation ont changé d'une manière considérable en termes, je répète, d'injonctions, à construire des savoirs, du langage, de la citoyenneté.
- 7 Autre changement très important, c'est ce que notre collègue J. Hébrard appelle la secondarisation du primaire et la primarisation de la maternelle ; c'est-à-dire un glissement constant et incessant des apprentissages vers des apprentissages de plus en plus précoces. Ce qui se passe en maternelle en ce moment est tout à fait stupéfiant. Si nous comparons les maternelles d'il y a trente ans et les maternelles actuelles, le contenant est à peu près le même mais le contenu s'est modifié. Il s'est modifié en ayant l'air d'être le même et c'est bien cela l'immense difficulté. Je vais provoquer en disant qu'on n'apprend rien à quatre ans dans notre société. Avec des effets sur les rapports justement entre langue, citoyenneté et savoir considérables : quand on échoue dans la construction de la relation entre ces éléments - car c'est bien cela qui va se passer - quand on échoue quand on est tout petit, cela n'a pas du tout les mêmes conséquences que quand l'échec se produisait, se produit beaucoup plus tardivement. On pouvait échouer dans le passé, mais plus tardivement. Et donc, c'est pour moi d'ailleurs sans doute, le changement le plus fondamental et il est lié au premier. La demande sociale à l'égard de l'école ayant évolué, cela va expliquer ce glissement subreptice de tous les apprentissages contre lequel, d'ailleurs, il est impossible de lutter, parce qu'on va voir que, quand bien même, on dirait « il ne faut pas le faire », il est impossible de ne pas le faire. Alors, quelles conséquences cela a-t-il à nouveau ?
- 8 Autre mutation, évolution - et là encore les termes quand on lit les textes officiels sont tout à fait intéressants... On est passé d'une école qui avait pour objet, effectivement, de doter tous les enfants qui la fréquentaient d'un rapport efficient au savoir - et le mot « savoir » était au singulier - on est passée à une école qui parle de l'apprentissage des savoirs et qui est passé au pluriel. Ce passage au pluriel est tout à fait étonnant, alors, lui, sans doute, encore plus récent.

L'école à ses débuts semble préoccupée par les sciences et les techniques davantage que par la maîtrise de la langue.



BERT P. : *La Première Année (Nouvelle) d'Enseignement Scientifique (Sciences Naturelles et Physiques) [...]* – Cours Moyen, avec 300 gravures. Paris, Éd. : Librairie Classique Armand Colin et C^{ie}, 1886 (9^e éd.), 167 p., p. 126.

- 9 Et est-ce qu'on parle de la même chose quand on parle du « savoir » au singulier et des « savoirs » au pluriel ? Et quand on passe de la langue au langage ? Et puis surtout, quand apparaît devant « savoir » le mot « apprentissage » ? Vous vous demandez : « Pourquoi, avant il n'y avait pas le mot **apprentissage** ? ». Eh bien, en général, dans les textes, non. Il n'y a d'ailleurs même pas le mot « savoir ». Il est entre les lignes ; il faut le construire ; il est en creux, quand on regarde les textes. Il est ce qui sous-tend le discours et maintenant on est dans une école des savoirs, avec tout ce que cela va impliquer comme évolution.
- 10 Et, on est passé d'une école qui, au fond, tient un discours sur sa fonction par rapport au savoir - j'irai même plus loin, par rapport à la science, car souvent c'est le mot « science » qui est dans les plus anciens textes - à une école qui nous parle du développement de l'enfant, ce qui n'est pas du tout la même chose ; ce n'est pas la même école, cela va sans doute expliquer pourquoi la société française résiste autant notamment aux sciences de l'éducation. C'est que cela va contre quelque chose qui l'a construite.
- 11 Puis, l'avant-dernière grande mutation, encore plus difficile à analyser parce que nous en sommes les agents immédiats et qu'elle se produit vraiment en ce moment : nous sommes dans des mutations au plan des usages linguistiques tout à fait étonnantes. Le français est en train, en tant que langue cette fois-ci, de se modifier et d'une manière tout à fait importante et fondamentale. Et rien n'est plus difficile que de rendre compte, pour un linguiste, de phénomènes qui sont en train de se produire et qui nous semblent, à certains d'entre nous, s'accélérer d'ailleurs tout à fait brutalement. Donc là, on est sur des évolutions — appelons-les sociolinguistiques pour parler vite - mais c'est beaucoup plus

compliqué que sociolinguistique, et bien évidemment avec, derrière, des évolutions socioculturelles. Mais, celles-là, j'ai envie de dire qu'on y est beaucoup plus sensible.

- 12 Le dernier paramètre, c'est ce que certains sociologues appellent la partition entre le public et le privé. Vous savez que toute culture définit des frontières entre le privé et le public ; ces frontières peuvent être stables ; elles peuvent être générales pour toute la société, l'objet de conflits et elles peuvent évoluer. Et il est visible que nous sommes en ce moment dans une période de contestation de cette partition et d'évolution de cette partition.
- 13 Pour l'école, c'est tout à fait central, car l'école a contribué à construire cette partition, et on va le voir, la langue (et le français) a un rôle central dans cette construction. Le français a toujours été du côté du public et la langue, les usages privés du langage, l'école ne les a jamais pensés et a refusé de les penser parce que justement on était du côté du privé. En ce moment, on la somme de scolariser les usages privés et c'est un problème central. Est-ce légitime de scolariser des usages privés ? Ou est-ce que l'école doit construire des usages publics du langage, évidemment à partir des usages privés, mais sans scolariser des usages privés ?
- 14 A présent, à propos de ce que l'on appelle « l'école maternelle », je vais entrer un peu plus dans les détails. Normalement, on n'aurait pas dû pouvoir mettre les deux mots, l'un pouvant prédiquer l'autre, parce que qui dit « maternelle » dit « privé », dit « univers privé » justement. Cela renvoie au maternage et à toute une série de phénomènes. Et qui dit « école » dans la culture française dit « public ». Donc, on est justement sur ce lieu très particulier où on essaie de les joindre.
- 15 Alors, si vous m'accordez tout ceci qui mériterait bien évidemment deux heures de discussion, bien je vais essayer de voir les conséquences que cela a sur ceux de nos enfants qui sont les plus fragiles en ce moment dans la société, et je vais essayer de voir si nous ne tenons pas là la clé qui explique que certains de nos élèves semblent refuser le pacte de citoyenneté que propose l'école ; ou du moins, semblent au collège le refuser et semblent en échec très lourd dans l'apprentissage des savoirs. Je ne parle pas de leurs relations avec le langage sur lequel on dit des tas de choses. Qu'est-ce qui leur est arrivé pour qu'ils soient dans cette situation ?
- 16 Délibérément, je laisse de côté toutes les questions externes qui jouent, et je vais m'interroger exclusivement sur les mécanismes internes. Repartons de l'enfant en maternelle, à peu près en moyenne section maternelle, au moment où on va le confronter à toute une série d'apprentissages - et j'emploie à dessein le mot « apprentissage ». Et bien, on va voir que là vont s'exercer souvent, avec les meilleures intentions du monde, des effets qui vont amener l'enfant à ne pas construire un rapport correct avec la langue cette fois-ci, et notamment avec le français - nous y reviendrons - qui vont l'amener à une dépossession de sa langue - j'ai bien dit de sa langue, même s'il y en a une autre - et qui vient bien évidemment rompre - et on y reviendra - ce que j'appelle le pacte de citoyenneté, ainsi que l'aptitude à construire une relation efficiente au savoir - je dis bien au savoir au singulier cette fois-ci et pas au pluriel.
- 17 Je vais vous donner des petits exemples. En fait, on va souvent mettre l'enfant dans des situations d'apprentissage. Je songe, par exemple en référence, à la situation courante du contage des histoires que pratiquent excellemment nos collègues de maternelle. Le problème est que l'enfant qui est soumis à ce type d'interactions langagières ne fera aucune distinction entre ce qui se passe à l'école et ce qui se passe hors de l'école dans

l'espace privé, puisqu'on est justement dans des techniques dites de maternage. Vous imaginez les effets qui vont se produire si un enfant échoue dans l'apprentissage, et, on va le voir, notamment le rapport à l'écrit, s'il échoue alors que celui qui a essayé de construire le rapport à l'écrit se conduit à son égard non pas au fond comme un maître mais comme un adulte parental, comme quelqu'un qui est de la famille.

- 18 Or, ce n'est pas n'importe quel maternage qu'on va proposer aux enfants à l'école maternelle. Bien évidemment, on va proposer le maternage qui est celui des classes moyennes, avec ses valeurs et ses systèmes. C'est dans les classes moyennes que le jeu est une valeur en soi. C'est dans les classes moyennes que l'accès à la lecture est une valeur en soi. C'est dans les classes moyennes également qu'un apprentissage individuel est une valeur en soi. C'est-à-dire que l'école va se trouver envahie par toute une série de procédures qui vont, bien évidemment, excellentement profiter à ceux pour qui il va y avoir une osmose absolue et une perméabilité entre l'école et les interactions langagières familiales. Mais, pour un très grand nombre d'enfants, il y a une fausse perméabilité. Cela a l'air perméable, mais quand on regarde très techniquement parlant, cela n'est pas perméable. C'est subrepticement différent et l'enfant n'arrive pas à trouver le lien, parce que justement on lui présente des continuités là où il faudrait construire non pas des ruptures mais de la différence. Et je vais y revenir, c'est construire de la différence et lui montrer une fois pour toutes que l'école est un lieu très particulier justement parce que elle est là pour construire le rapport à la langue, construire le rapport aux savoirs et le rapport à la citoyenneté et qu'elle n'est pas de même nature dans son fonctionnement que d'autres lieux.
- 19 Je vais à présent exposer la partition traditionnelle qu'a construite l'école française, entre l'oral et l'écrit ; pour moi, cette partition doit être repensée, parce que ce n'est pas n'importe quel oral que convoque l'école ; ce n'est pas non plus n'importe quel écrit qu'elle convoque, notamment dans ses tout premiers apprentissages. Elle va convoquer un étrange oral qu'on va présenter à l'enfant comme, au fond, le canal à la fois de l'expressivité, c'est-à-dire qu'on va lui dire que cela sert à se dire aux autres et on va lui dire justement que c'est le canal de la communication, que c'est par là que l'on parle aux autres.
- 20 On lui dit tout ceci, et puis, en même temps, on lui manifeste sans lui dire qu'il y a expression et expression, communication et communication et on va lui faire comprendre que son expression ne vaut rien, que sa communication n'est pas la bonne mais sans lui dire pourquoi, puisqu'on fonctionne dans l'implicite complet et dans des modèles « naturalisés », psychologisés fondamentalement. On lui fait croire que tout ceci relève du psychologique, de la nature et à partir de ce moment-là, il ne s'aperçoit pas que ses petits camarades, eux, en fait, savent le faire. Pourquoi ? Pas du tout grâce à des compétences qui relèvent de leur individu, mais tout simplement parce qu'ils appartiennent à un groupe social qui leur a donné des habitudes individuelles expressives très particulières, des habitudes individuelles communicatives très particulières.
- 21 Que va-t-on obtenir ? Une disqualification fondamentale de l'oral de toute une partie des enfants. C'est-à-dire un quart, un tiers de nos enfants qui sont l'objet de cette extraordinaire disqualification, et on va les réduire sans s'en rendre compte. Par ces processus « naturalisés », on va réduire ces enfants à être ce que j'appelle souvent des beaux parleurs. Vous n'avez qu'à regarder. Les médias savent les transformer un peu plus en beaux parleurs - à des beaux parleurs juste capables de dire l'immédiateté et

l'éphémère et incapables de dire d'autres rapports au monde - un autre rapport au monde - que suppose la construction du savoir, mais également que suppose la citoyenneté.

- 22 On va donc les enfermer, on va les rejeter dans un discours qui est d'autant plus terrifiant qu'il est fait sur des modèles maternants. L'enfant est sans défense et qu'est-ce qui va lui arriver ? Il va se trouver dépossédé de son identité individuelle et collective, au moment même où tous les psychologues de l'enfance nous disent qu'il est en train de construire son rapport aux autres, son rapport au monde et son rapport à lui-même, et on va le perturber de manière extraordinaire par une violence symbolique d'une radicalité totale qui s'exerce dans la plus extrême douceur. Et c'est pour cela que l'enfant est sans défense. On lui taperait dessus, il se rebellerait. Et là, on lui tape dessus, mais symboliquement.
- 23 Je n'ai pas le temps de développer, mais il faudrait voir ce que ces enfants dépossédés, à un moment clé de la construction de la personnalité dans le rapport à la langue, vont construire comme comportement langagier de revanche en dehors de l'école. Et c'est tout ce dont on nous parle, la langue dite des banlieues, par exemple. Mais, cette langue, il faut voir comment elle se construit et quel type de réponse elle est. Elle n'est pas première et elle est une réponse à interroger, et bien évidemment, éventuellement après, à récupérer pour modifier notre vision des enfants.

Quelques conséquences sur l'école

- 24 Premièrement, il faudrait sans doute déplacer en ce moment la focalisation des médias, des décideurs, des formateurs du collège vers l'amont et en tous les cas, on ne peut pas penser le collège isolément. Or, on nous fait penser le collège isolément ; au mieux, on nous fait penser une liaison CM2-Sixième... On nous fait penser en termes de sas, de transitions à ménager pour que cela ne marche pas trop mal. Il faudrait plutôt penser une très longue histoire collective.
- 25 Deuxièmement, il faut réintroduire l'enfant comme sujet social de l'apprentissage. J'ai bien dit sujet « social », parce que, en règle générale, quand on récupère le social, on perd le sujet. On n'arrive jamais à maintenir les deux. Ce qui est capital, c'est d'avoir les deux. Et puis, pour les linguistes que nous sommes, pour un certain nombre d'entre nous ici, cela nous interroge sur fondamentalement nos conceptions défectologiques du langage, cette idée que le langage se construit à partir de minima et que je l'enrichis et c'est ceci que nous avons tous dans la tête... Dans tout ce que je vous ai dit, il n'est pas question de cela. Ce n'est pas parce que les enfants arriveraient avec une langue insuffisante, qu'ils sont en situation d'échec à l'école maternelle. Ce n'est pas parce qu'il leur manque quarante mots de vocabulaire, trois paires minimales ou d'autres choses facétieuses qu'on s'ingénie à repérer, que cela ne se passe pas correctement. Il faudrait penser autre chose dont j'ai évité de parler : cesser d'inventer, quand cela nous arrange, l'autre langue, c'est-à-dire la langue de l'espace privé que l'on va convoquer à des fins de justification de notre impuissance à construire la langue du public. Et en convoquant l'autre langue exclusivement dans une perspective défectologique, on condamne l'enfant, une nouvelle fois, à être un étranger. Ces discours sur des enfants qui auraient une autre langue, une autre langue que le français dont on fait des étrangers, alors même que, pour certains d'entre eux, ils n'ont pas cette autre langue, et ils n'ont pas une autre nationalité. Cela va nous amener également à interroger, à repenser radicalement l'opposition oral/écrit. Je crois que c'est ce qui est le plus déficient dans notre manière de poser les problèmes.

- 26 Je vous ai suggéré ceci et je crois, pour ma part, que « savoir, langages et citoyenneté » sont un trio indispensable pour sortir de cette situation d'échec intolérable d'un très grand nombre d'enfants et pour, si je puis dire, les réintégrer dans la communauté à la fois sociale, scolaire et pourquoi pas savante, puisque « savoir » renvoie à cela.
- 27 Avant de terminer, je voudrais, si vous me le permettez, préciser que ce que je vous ai raconté est le fruit d'un travail, d'une pensée collective avec quelqu'un qui nous a quittés il y a maintenant un an et que j'associe à mon propos. Il s'agit de Christian Bachmann. Merci.
-

RÉSUMÉS

Quels rapports au langage, à la langue française et au savoir les enfants construisent-ils à l'école ? Cette question est envisagée selon différents points de vue : instructions officielles, influence des dispositifs institutionnels, pratiques des enseignants. La conclusion présente quelques recommandations dans une optique citoyenne.

What relationship to language, to the French language and to knowledge do children build in school ? This issue is considered from various points of view, namely, from that of official ministry of education instructions, of the influence of institutional mechanisms, and from that of teachers' actual teaching practice. The conclusion presents some recommendations from a civic-minded perspective.

INDEX

Mots-clés : école, espace privé / public, socialisation, sujet social

Keywords : child, Private vs Public sphere, school, social subject, socialisation

AUTEUR

MARCELINE LAPARRA

Université de Metz